

Prantl, Daniel

"Die Musikschule im Klassenzimmer". Streicherklassen aus der Perspektive von Prozess-Produkt-Didaktik

Clausen, Bernd [Hrsg.]: *Teilhabe und Gerechtigkeit*. Münster ; New York : Waxmann 2014, S. 159-173. - (Musikpädagogische Forschung; 35)



Quellenangabe/ Reference:

Prantl, Daniel: "Die Musikschule im Klassenzimmer". Streicherklassen aus der Perspektive von Prozess-Produkt-Didaktik - In: Clausen, Bernd [Hrsg.]: *Teilhabe und Gerechtigkeit*. Münster ; New York : Waxmann 2014, S. 159-173 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-123823 - DOI: 10.25656/01:12382

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-123823>

<https://doi.org/10.25656/01:12382>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Bernd Clausen (Hrsg.)

TEILHABE UND GERECHTIGKEIT

PARTICIPATION AND EQUITY

Musikpädagogische Forschung

Research in Music Education

Herausgegeben vom Arbeitskreis
Musikpädagogische Forschung e.V. (AMPF)

Band 35

Proceedings of the 35th Annual Conference of the
German Association for Research in Music Education

Bernd Clausen (Hrsg.)

Teilhabe und Gerechtigkeit

Participation and Equity



Waxmann 2014
Münster / New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-8309-3144-7

ISSN 0937-3993

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2014

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Tübingen

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier, säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.

Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Bernd Clausen

Vorbemerkung 9

Editor's note

Paul Mecheril

Über die Kritik interkultureller Ansätze zu uneindeutigen Zugehörigkeiten –
kunstpädagogische Perspektiven 11

On criticism of intercultural approaches towards ambiguous affiliations

Andreas Lehmann-Wermser & Valerie Krupp

Musikalisches Involviertsein als Modell kultureller Teilhabe und Teilnahme 21

„Musical involvement“: A theoretical model of cultural participation in music

Kerstin Heberle & Ulrike Kranefeld

Zur Konstruktion von Leistungsdifferenz im instrumentalen Gruppenunterricht
Theoretische Perspektiven und forschungspraktische Überlegungen..... 41

About the construction of difference in group instrumental lessons

Thomas Busch, Ulrike Kranefeld & Svenja Koal

Klasseneffekte oder individuelle Einflussgrößen. Was bestimmt die Teilnahme
am Instrumentallernen im Grundschulalter? 57

*Class level or first level effects: What determines participation in instrumental learning
during primary school?*

Johannes Hasselhorn & Andreas C. Lehmann

Entwicklung eines empirisch überprüfbaren Modells musikpraktischer
Kompetenz (KOPRA-M)..... 77

Developing an empirically testable model of practical music competency

<i>Ulrike Kranefeld, Kerstin Heberle, Birgit Lütje-Klose & Thomas Busch</i>	
Herausforderung Inklusion? Ein mehrperspektivischer Blick auf die JeKi-Praxis an Schulen mit gemeinsamem Unterricht (GU)	95
<i>Inclusion Challenge? A Multiperspective View on 'JeKi' at Schools with Inclusive Schooling</i>	
 <i>Alexander J. Cvetko</i>	
<i>Geschichten erzählen</i> als Methode im Musikunterricht. Ergebnisse und Forschungsmethoden einer historischen Studie.....	115
<i>Storytelling as a teaching method in the music classroom. Results and methods of a historical study</i>	
 <i>Benedikt Ruf</i>	
Wie denken Lehrer*innen über (das Unterrichten von) Musiktheorie?.....	131
<i>How do teachers think about (teaching) music theory?</i>	
 <i>Michael Rappe & Christine Stöger</i>	
„Lernen nicht, aber ...“ – Bildungsprozesse im Breaking.....	145
<i>“Not Learning, But ...”: Breaking and Educational Processes</i>	
 <i>Daniel Prantl</i>	
„Die Musikschule im Klassenzimmer“. Streicherklassen aus der Perspektive von Prozess-Produkt-Didaktik.....	159
<i>“The Music School in the Classroom” – String Classes from the Viewpoint of Process-Product-Didactics</i>	
 <i>Constanze Rora & Cathleen Wiese</i>	
„Verständige Musikpraxis“ als Gegenstand von Musikunterricht zwischen Leiblichkeit und diskursivem Lernen.....	175
<i>The concept of ‘Verständige Musikpraxis’ as focus of music teaching between embodiment and discursive learning</i>	

Jürg Zurmühle & Isabelle Schmied

„Am Liebsten wollte ich nur noch zuhören, das konnte ich nicht, weil: ich musste singen.“ Eine Untersuchung zum Erleben von Kindern bei ihrer Teilnahme an einem Chorkonzert.....193

“I would just have liked to listen, but I couldn’t because: I had to sing”. Children’s experience of participating in a choral performance

Daniel Mark Eberhard & Rudolf-Dieter Kraemer

Augsburger Projekte und Initiativen zur Musikvermittlung. Versuch einer gründlichen Dokumentation205

Augsburg Projects and Initiatives for Music Appreciation. Attempting a thorough documentation

Daniel Prantl

„Die Musikschule im Klassenzimmer“

Streicherklassen aus der Perspektive von Prozess-Produkt-Didaktik

“The Music School in the Classroom” – String Classes from the Viewpoint of Process-Product-Didactics

Instrumental or vocal teaching in music schools and general music education in compulsory schools represents primary elements of German music education. Both directions are combined on a professional basis by string, wind, singing or band classes. Music pedagogical theories describing instrumental teaching and school music, respectively, have evolved differently in the past – a fact that is scarcely addressed in the literature. In this article both problem-centered interview and video-assisted thought-reconstruction techniques are employed to use differences in the corresponding theories for building empirically grounded explanations of string classes. Major findings indicate that the instrumental teacher’s background in traditional teaching structures strongly influences the realization of certain characteristics of aesthetic practice.

Einleitung

Im vorliegenden Beitrag wird eine qualitativ empirische Untersuchung von Streicherklassen in Westsachsen vorgestellt. Ausgangspunkt dieser Untersuchung war ein erlebter Widerspruch zwischen eigenen Unterrichtserfahrungen, Theorien der Instrumentalpädagogik und dem Ideal einer Prozess-Produkt-Didaktik (Wallbaum, 2000). Dieser Widerspruch führte zunächst zu der zentralen Forschungsfrage nach der Beschreibung und Erklärung von Problemfeldern in Streicherklassen. Der erkenntnistheoretischen Problematik, die sich bei dem Ausgehen von theoretischen Modellen zum Zweck der Beschreibung einer konkreten Unterrichtspraxis¹ ergibt, wurde durch die Verwendung der Methode des Problemzentrierten Interviews (Witzel & Reiter, 2012), ergänzt um eine Variante der videogestützten Gedankenrekonstruktion (Buber, 2009), begegnet. Nach der Genese der Forschungsfrage werden diese Verfahren exemplarisch erläutert. Abschließend werden die Forschungsergeb-

1 Hier vereinfacht verstanden als „(Unterrichts)wirklichkeit“, vgl. Lehmann-Wermser und Niessen (2004, S. 134).

nisse nebst einem Ausblick auf eine mögliche Weiterführung des Forschungsvorhabens dargestellt.

Forschungsstand und Hinführung zur zentralen Forschungsfrage

In der *musikalischen Bildung* können mindestens zwei *Säulen* unterscheiden werden, die sich geschichtlich sowohl im professionellen als auch im wissenschaftlichen Bereich unterschiedlich ausdifferenziert haben. Einerseits der (freiwillige) institutionelle und private Instrumental- und Gesangsunterricht an Musikschulen oder vergleichbaren Einrichtungen mit der *Instrumentalpädagogik*, andererseits der (verpflichtende) Unterricht im Schulfach ‚Musik‘ an allgemeinbildenden Schulen mit der wissenschaftlichen *Schulmusikpädagogik*². Seit Mitte der 1990er Jahre zeichnet sich eine besondere Form der Vermischung beider Säulen auf der professionellen³ Ebene ab. So etablierte sich im deutschen Bundesgebiet neben Streicher-, Bläser-, Sänger- oder Bandklassen auch das JeKI-Projekt in seinen verschiedenen Varianten.⁴ Vorliegende Monographien⁵, die sich mit Kooperationsprozessen zwischen Musikschule und Schulmusik beschäftigen, thematisieren Formen und Möglichkeiten institutioneller Zusammenarbeit (Meyer-Clemens, 2006; Schewik-Drescher, 2007), die Wandlung im Berufsbild des Musikschullehrers (Jäger, 2012) und die gezielte Evaluation von Einzelprojekten (Arendt, 2009; Heinritz, 2012). Das JeKI-Forschungsprogramm thematisiert eine Vielzahl von Einzelaspekten an der genannten Schnittstelle.⁶ Einer Vermischung auf wissenschaftlicher Ebene wurde bisher kaum (Schewik-Drescher, 2007) nachgegangen. Ein vergleichender Blick nach Begrifflichkeiten und Hand-

2 Zur Begriffsproblematik bei der Verwendung der Termini Instrumentalpädagogik und Musikpädagogik vgl. zur Übersicht z.B. Ott (2005). Unter *Schulmusikpädagogik* soll hier eine Disziplin verstanden werden, die sich wissenschaftlich mit dem als ‚Musik‘ bezeichneten Fach an allgemeinbildenden Schulen beschäftigt. Die häufig gewählte Bezeichnung Musikdidaktik, z.B. bei Kraemer (2007, S. 49f.) wird hier vermieden, da auch Überlegungen auf Grundlagenforschungsebene von Bedeutung sind. Zur Begriffsproblematik „musikalische Bildung“ vgl. Vogt (2012).

3 Im Sinne einer berufspraktischen Ebene, vgl. Vogt (2003, S. 4f.).

4 Ein grober Überblick bei Greuel, Kranefeld und Szczepaniak (2012, S. 147–186). Kooperationen formeller Art (z.B. Austausch von Räumlichkeiten), wie bei Schewik-Drescher (2007, S. 221f.) dargelegt, sind hier explizit nicht gemeint.

5 Wegen der international divergierenden Struktur der Musikpädagogik in diesem Bereich, einen Überblick gibt Gies (2013), und dem geographischen Fokus des Forschungsprojektes wird hier auf eine Einbindung des internationalen Diskurses verzichtet.

6 Insbesondere Formen der Kooperation zwischen Lehrenden, Fragen der Heterogenität und kultureller Teilhabe. Einen Überblick bietet JeKI-Forschungsprogramm (2014).

lungsvorschlägen in wissenschaftlichen Veröffentlichungen⁷ beider Disziplinen gibt jedoch Anlass zur näheren Auseinandersetzung mit diesem Verhältnis.⁸ Wenn in den Begrifflichkeiten beider Bereiche Unterschiede bestehen, gibt dies Anlass zur These (1), wonach diese unterschiedlichen Auffassungen in den Kooperationspraxen zu Problemen führen können, da die verschiedenen Akteure (mitunter latent) von divergierenden Theoriesprachen beeinflusst werden. Daraus leitet sich These (2) ab, wonach Differenzen (oder Überschneidungen) beider Disziplinen als Ausgangspunkt zur Beschreibung und Erklärung von Problemfeldern in den genannten Kooperationen dienen können. Damit lautet die zentrale Forschungsfrage: Wie lassen sich Problemfelder in Streicherklassen in Westsachsen ausgehend von Differenzen oder Überschneidungen zwischen der Konzeption der Prozess-Produkt-Didaktik und der wissenschaftlichen Instrumentalpädagogik beschreiben und erklären?

Die Beschränkung auf eine schulmusikpädagogische Konzeption und einen umgrenzten geographischen Raum erfolgte einerseits aus forschungsökonomischen Gründen, andererseits aus der vielversprechenden Perspektive, welche die genannte Konzeption für Streicherklassenunterricht bietet (vgl. Rolle & Wallbaum, 2011).

Wahl einer adäquaten Forschungsmethodik

Die erkenntnistheoretische Problematik bei der Wahl der adäquaten Forschungsmethodik lässt sich durch die folgenden Überlegungen zusammenfassen:

- Das Herantragen von Hypothesen aus wissenschaftlichen Veröffentlichungen an einen Forschungsgegenstand vernachlässigt das Potential der Theoriebildung aus diesem Gegenstand (vgl. Strübing, 2008, S. 13f.).
- Ein übermäßig induktives Vorgehen vernachlässigt das erklärende Potential bestehender schulmusikpädagogischer und instrumentalpädagogischer Theorien⁹.

7 In diesem Beitrag werden unter *wissenschaftlichen* Veröffentlichungen solche verstanden, die – in Abgrenzung zu den hier so verstandenen *professionellen* Veröffentlichungen – über Anleitungen zur Realisierung konkreter unterrichtlicher Tätigkeiten hinausgehen. Diese Abgrenzung ist in zweierlei Hinsicht problematisch: Einerseits durch die Problematik der klaren Abgrenzung, andererseits durch das unterschiedliche Wissenschaftsverständnis beider Disziplinen. Für das angestrebte Forschungsvorhaben ist sie im Sinne einer Komplexitätsreduktion jedoch hilfreich.

8 Z.B. wird beim Vergleich des Praxis-Diskurses bei Vogt (2004) und von Mantel (2008, S. 31–37) in beiden Bereichen die künstlerische Tätigkeit im lehrenden Umgang mit Schülern hervorgehoben, jedoch mit unterschiedlichem Verständnis desselben. Auf der anderen Seite stellt sich die Frage nach Deckungsgleichheit zwischen Technikvermittlung bei Lessing (2007) und Kompetenzvermittlung bei Gruhn (1998) sowie Jank (2005). Vgl. auch den Abschnitt „Aufbau eines sensibilisierenden Konzepts“.

9 Vgl. hierzu die Rolle des Vorwissens in der Grounded Theory bei Strübing (2008, S. 55–57) sowie bei Witzel und Reiter (2012, S. 18).

Das Forschungsparadigma des Problemzentrierten Interviews verspricht eine Verknüpfung von deduktiver und induktiver Forschungsweise.¹⁰ Kern dieses Verfahrens ist „to reconstruct the interactively constituted knowledge in the social world“ (Witzel & Reiter, 2012, S. 15) in einem Setting, das die Datenerhebung als Dialog zwischen Vorwissen des Forschenden und Alltagswissen des Handelnden versteht. Genauer bedeutet dies für den Forschenden, sein Vorwissen nicht auszublenden, sondern dieses vielmehr als „sensitising knowledge“ (Witzel 2012, S. 39–51), einem organisierten und elastischen Vorwissen oder auch *sensibilisierenden Konzept*¹¹, in den Forschungsprozess einzubeziehen.

Grob lässt sich das Verfahren in die Schritte des Aufbaus eines sensibilisierenden Konzepts, des Durchführens von darauf basierenden Leitfadeninterviews und des Auswertens der Interviewtranskripte unter Bearbeitung dieses Konzepts einteilen. Diese Schritte werden im Folgenden – nach Überlegungen zu ihrer Anpassung an das Forschungsprojekt – exemplarisch erläutert.

Anpassung der Methode an die Forschungsfrage

Die besondere Situation des Forschungsfeldes – Streicherklassen verstanden als interdisziplinäre Kooperation – verlangt eine Präzisierung der Methode hinsichtlich

- der Art des Zugriffs auf den Untersuchungsgegenstand und
- der Gestaltung des sensibilisierenden Konzepts.

Zunächst wird als Untersuchungsgegenstand „Streicherklassen in Westsachsen“ angegeben. Darüber hinaus geht es um die Beschreibung und Erklärung dieses Gegenstandes ausgehend von wissenschaftlichen Veröffentlichungen. Aufgrund der eher abstrakten Natur dieser Veröffentlichungen wird davon ausgegangen, dass darauf aufbauende Gespräche eher mit den Lehrpersonen¹² realisiert werden können. Der mit dieser Entscheidung einhergehenden Verengung der Perspektive wurde durch den Einsatz einer videographischen Methode, die an die „videogestützte Gedankenrekonstruktion“ (Buber, 2009, S. 559) angelehnt ist, begegnet. Dort werden zum Zweck der „Erfassung bewusster, handlungsleitender Kognitionen“ (Buber, 2009, S. 557) Probanden mit Videoaufnahmen des eigenen Handelns konfrontiert und dabei gebeten, die Gedanken wiederzugeben, die ihnen bei bestimmten Handlungen „durch den Kopf gegangen sind“ (Buber, 2009, S. 559). Hier wurde dieser Ansatz so erweitert, dass nicht nur Videomitschnitte eigenen Unterrichts, sondern auch von Kollegen betrachtet und die Lehrenden um freie Kommentierung dieses Unterrichts

10 „The *inductive* moment of fully considering subjective perspectives complements the *deductive* moment of building upon available prior knowledge from research in a way that allows novel data to question and revise previous knowledge.“ (Witzel & Reiter, 2012, S. 15)

11 Vgl. Blumer (1954), zit. n. Strübing (2008, S. 30).

12 Elf Lehrende an 19 Streicherklassen in Westsachsen. Bezeichnungen von Lehr- und Schülerpersonen sind in diesem Beitrag geschlechtsneutral zu verstehen.

gebeten wurden. Der Gewinn der Ergänzung der Interviews um dieses Videomaterial liegt darin, dass damit der primäre Gegenstand der Gespräche – der Streicherklassenunterricht selbst – möglichst direkt und exemplarisch thematisiert werden kann.¹³

Beim Aufbau des sensibilisierenden Konzepts¹⁴ wird nun zunächst eine Differenzierung des Vorwissens in das *Alltagswissen* (everyday knowledge), das *Kontextwissen* (contextual knowledge) und das *Forschungswissen* (research knowledge) empfohlen. Das *Alltagswissen des Forschers* stellt hier dessen persönlichen (professionellen und wissenschaftlichen) Hintergrund dar. Das *Kontextwissen* beinhaltet neben Daten zu Randbedingungen der Unterrichte auch Wissen aus professionellen Veröffentlichungen wie Streicherklassenschulen¹⁵. In Anlehnung an das Prinzip der Objektorientierung¹⁶ können auch die Unterrichtsvideos im weiteren Sinne als Kontextwissen verstanden werden. Bezüglich der Auswahl des *Forschungswissens* wird ein vorsichtiges Abwägen der Notwendigkeit für das geplante Forschungsvorhaben empfohlen. Nur solches sollte in den Forschungsprozess – und damit auch in die Leitfäden – Einzug halten, welches als anschlussfähig in den Interviews gelten kann.¹⁷ Hier geht es – den obigen Überlegungen folgend – insbesondere um Treffpunkte zwischen der Konzeption der Prozess-Produkt-Didaktik (Wallbaum, 2000) und der wissenschaftlichen Instrumentalpädagogik. Zur Zusammenstellung dieser Treffpunkte wurde Literatur aus der Instrumentalpädagogik¹⁸ und Schulmusikpädagogik¹⁹ gesichtet, welche im Sinne der oben erwähnten *Anschlussfähigkeit* Differenzen oder Überschneidungen zur genannten Konzeption verspricht. Aus den drei Wissensfel-

13 Um eine möglichst umfangreiche audiovisuelle Darstellung des Streicherklassenunterrichts zu ermöglichen, wurden diese in Orientierung an Wallbaum (2010) aus mindestens drei Winkeln aufgenommen und für die Interviews als Multi-Angle-DVDs produziert. Konkret handelt es sich um DVDs von zwei 45minütigen und zwei 30minütigen Unterrichtseinheiten in dritten und vierten Klassenstufen ausgewählter Schulen der Probanden.

14 Für den gesamten Absatz vgl. Witzel und Reiter (2012, S. 39–51).

15 Exemplarisch Boch & Boch (2008); Braun, Kummer und Seiling (2008); Drebenstedt (2010); Johnson & Rolland (1985); Riese (2006); Rolland (2000); Rundfeldt (2006) sowie Musikschulen (2005).

16 „The design of PCIs for a specific research purpose [...] always needs to consider the best way of establishing access to the investigation of the individuals' behavior and reflections.“ Witzel und Reiter (2012, S. 29).

17 Die Bedeutung aber auch die Wandelbarkeit des Vorwissens wird bei Witzel & Reiter (2012, S. 2–3) an der Metapher des „well-informed traveller“ anschaulich dargelegt.

18 Exemplarisch Arendt (2009); Bradler (2011); Grimmer & Lessing (2008); Herold (2007); Lessing (2005), (2007), (2008); Mahler (2012); Mantel (2000), (2008); Moritz (2007); Richter (2012).

19 Exemplarisch Bähr (2001); Beckers & Beckers (2008); Fuchs (1998); Rolle (2005); Vogt (2004); Wallbaum (2000), (2005), (2008).

dern *Alltags-, Kontext- und Forschungswissen* wurde schließlich ein sensibilisierendes Konzept entwickelt, das als Leitschnur für den Forschungsprozess gelten soll.²⁰

Methodischer Gang der Untersuchung

Aufbau eines sensibilisierenden Konzepts

Das sensibilisierende Konzept formierte sich schließlich, dem Vorgehen im vorherigen Abschnitt folgend, in den folgenden drei Themenfeldern:

- I. Der ästhetische Streit als Merkmal von Musikunterricht (Rolle & Wallbaum, 2011) oder Instrumentalunterricht (Lessing, 2008) wird als anschlussfähig für Streicherklassenunterricht betrachtet.
- II. Die Gefahr der Überbewertung von (instrumental-)technischen Aspekten im Streicherklassenunterricht ergibt sich aus entsprechenden Überlegungen zum Instrumentalunterricht (Herold, 2007; Lessing, 2007) und Musikunterricht (Bähr, 2001) kontrastierend mit Überlegungen bei (Wallbaum, 2000, S. 9) oder (Rolle, 2005, S. 68). Die hervorgehobene Bedeutung von technischen Aspekten kann in einer Vielzahl professioneller Veröffentlichungen für den Streicherklassenunterricht nachgewiesen werden (Boch & Boch, 2008; Johnson & Rolland, 1985; Musikschulen, 2005).
- III. Der Überwindung eines Gegensatzes zwischen den Begriffen Künstler und Pädagoge wird als Kernelement zur Realisierung einer Prozess-Produkt-Didaktik in Streicherklassen gesehen. Dies ergibt sich aus Überlegungen in der Instrumentalpädagogik (Mantel, 2008) im Zusammenhang mit den Schilderungen zur relationalen Schulmusik (Wallbaum, 2005) und Überlegungen zum „Praxis-Diskurs“ (Vogt, 2004, S. 9–14).

Exemplarisch soll die Genese des ersten Themenfelds knapp erläutert werden: Als Gelingensbedingung ästhetischen Streits wird eine symmetrische Kommunikationsstruktur und der Einbezug der Schüler in die Bewertung der Klangereignisse angesehen (Rolle & Wallbaum, 2011, S. 508–515). In der Instrumentalpädagogik (Lessing, 2008) findet sich ein ähnlicher Ansatz. Der Autor beschreibt die Situation der künstlerischen Darbietung als ständigen Perspektivenwechsel zwischen an Selbstkontrolle orientierter rationaler und an Interaktion orientierter ästhetisch-symbolischer Weltzuwendung. Dieser Perspektivwechsel müsse im Instrumentalunterricht geübt werden, indem die Lehrperson zwischen einer Ratgeber-Funktion und der Funktion eines „empathischen Hörpartners“ wechselt. Während die Rolle des Lehrers als (Technik)-Ratgeber in Unterrichtsliteratur häufig thematisiert wird, findet sich zur

20 „Sensitising concepts merely suggest directions along which to look“ (Witzel & Reiter, 2012, S. 45).

Realisierung symmetrischer Kommunikationsstruktur dort wenig. Z.B. wird in „Young strings in action“ (Johnson & Rolland, 1985)²¹ bei den Unterrichtszielen neben physischen Aspekten die Bedeutung des Hörens von *guten*²² Tonanfängen und -enden in offensichtlich normativem Sinn genannt. Auch in anderen deutschen Streicherklassenschulen (Boch & Boch, 2008, S. 4ff.; Braun, Kummer & Seiling, 2008, S. 37–125; Rundfeldt, 2006, S. 5–9) vermisst man Anregungen zum Einbezug der Schüler in die Bewertung der Klangereignisse.²³ Vergleichbare Auffassungen bzgl. der Idee des ästhetischen Streits in wissenschaftlichen Veröffentlichungen beider Disziplinen, andererseits dessen nahezu vollständiges Ausbleiben in professionellen Veröffentlichungen, bieten Anlass, dieses Thema als anschlussfähige Diskussionsbasis in den Interviews zu betrachten.

Narrative Leitfadeninterviews

Die drei Themenfelder fanden Eingang in den Interviewleitfaden, der, *ergänzt um die Videoaufnahmen* von Streicherklassenunterricht, Grundlage der Problemzentrierten Interviews mit den Lehrendenteams²⁴ war. Die Gespräche wurden in Abklärung organisatorischer Rahmenbedingungen²⁵ initiiert (vgl. Witzel, 2000, S. 5f.). Es folgten Impulse zu den einzelnen Problemfeldern. So wurde z.B. in Hinsicht auf das Themenfeld *Ästhetischer Streit* das oben skizzierte Modell des Perspektivwechsels eingebracht und passende Unterrichtsszenen geschildert. Die Gespräche wurden von den Streicherklassenlehrenden gelenkt, mit Hilfe verschiedener Fragetechniken jedoch am Leitfaden orientiert (vgl. Witzel & Reiter, 2012, S. 75–89). Mit den Unterrichtsvideos wurde zweierlei verfahren: Zum Teil wurden sie, so es der Exemplifizierung von Aussagen diente, direkt in die Gespräche einbezogen. Darüber hinaus wurde mit dem Großteil der Lehrenden in einem weiteren Treffen eine Auswahl der Mitschnitte, möglichst ganze Unterrichtsstunden, betrachtet. Dabei bat ich die Zuschauerinnen und Zuschauer, das Video jederzeit zu unterbrechen, wenn sie etwas kommentieren möchten. Fünf Leitfadeninterviews und vier Gespräche über Videomitschnitte wurden auf diese Weise aufgezeichnet und transkribiert.

21 Eine durch die Paul-Rolland-Methode geprägte Schule, die Grundlage für viele deutsche Streicherklassenschulen darstellt.

22 „good tone“, Johnson & Rolland (1985).

23 Eine Ausnahme stellt die „Gespenstergeschichte“ in Rundfeldt (2006, S. 9) dar.

24 I.A. jeweils die gemeinsam unterrichtenden Instrumentalpädagogen.

25 Unterrichtserfahrung, Zahl der unterrichteten Klassen, Teilnahmemodalitäten, Zahl der Lehrer pro Klasse, Kooperation mit der Schule, Verwendete Unterrichtswerke.

Auswertung der Interviews im Zusammenhang mit dem sensibilisierenden Konzept

Im Schritt der Datenanalyse wird ein dem Erhebungsverfahren angeschlossenes Paradigma vorgeschlagen: „In principle, the interpretation of the material continues the dialogue between researcher/interpreter and respondent but without the actual participation of the respondent; she is now represented through the interview material“ (Witzel & Reiter, 2012, S. 100–101), also die Interviewtranskripte nebst Gesprächsnotizen im Sinne eines „Postscript“ (Witzel & Reiter, 2012, S. 95–98). In einem Prozess der „Erstellung, Untersuchung und Bearbeitung *interpretativer Hypothesen*“²⁶ sollen schließlich generalisierbare Aussagen resultieren. Aus Platzgründen kann dieser Prozess an dieser Stelle nicht im Einzelnen dargestellt, sondern nur in groben Zügen und exemplarisch gezeigt werden.

Die Interviewtranskripte wurden im Sinne der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2000, S. 67–84; Witzel & Reiter, 2012, S. 98f.) in ein Kategoriensystem überführt, welches Kernaussagen in Merkmale wie organisatorische Informationen, angewandte Methoden, wahrgenommene Probleme und Unterrichtsziele strukturiert. Wenngleich in diesem Kategoriensystem Äußerungen bzgl. der Leitfäden und der Unterrichtsvideos entsprechend gekennzeichnet sind, wurden diese prinzipiell gleich behandelt, da sowohl Gesprächsanstöße aus dem Leitfaden als auch aus den Unterrichtsvideos im Sinne des problemzentrierten Paradigmas eine vergleichbare Funktion haben, nämlich das Initiieren „of a conversation structure that helps to uncover the actual perspectives of individuals on a particular problem in a systematic and dialogical way“ (Witzel & Reiter, 2012, S. 24). Mithilfe des Kategoriensystems wurden nun in Anlehnung an die „vertical analysis and interpretation“ (Witzel & Reiter, 2012, S. 102) insgesamt sechs Kern-Themen der Gespräche extrahiert, die hier bereits den einzelnen Themenfeldern des sensibilisierenden Konzepts zugeordnet dargestellt sind:

26 „Constituting, examining and refining *interpretive hypotheses*.“ (Witzel & Reiter, 2012, S. 101)

1. Aspekt der symmetrischen Lehrer-Schüler-Kommunikation.	
2. Bewertung der ästhetischen Qualität ²⁷ der Produkte.	I. Der ästhetische Streit
3. Unterrichtsstile im Streicherklassenunterricht.	
4. Ziel der Etablierung des Instrumentalspiels.	II. Die Bedeutung von (instrumental-)technischen Aspekten
5. Rolle der Instrumentaltechnik im Unterricht.	
6. Streicherklassenlehrer als Künstler und Pädagoge.	III. Der Gegensatz zwischen den Begriffen Künstler oder Pädagoge

Im Sinne der „horizontal analysis and interpretation“ (Witzel & Reiter, 2012, S. 102) wurden nun auf Basis dieser Kern-Themen die Interviews erneut durchgegangen und empirisch begründete Thesen aufgestellt. Am Kern-Thema „Aspekt der symmetrischen Lehrer-Schüler-Kommunikation“, von dem in der folgenden Tabelle beispielhaft einige Codierungen aufgeführt sind, soll dieser Prozess in Kürze exemplarisch dargelegt werden.

Subcodes	Beispielcodierung²⁸
Positive Erfahrungen	„also wenn wir das machen, es gelingt mir ab und zu und ich denke, dass es dann auch richtig schön ist.“ (I1_L5, Z. 204)
Allgemein positiv	„[...] ich denke, dass das auf jeden Fall, dass das gut ist. Das man einfach sich auch mal auf diese Ebene mal begibt und dann mal sagt, komm jetzt probieren wir mal zusammen aus, was besser klingt. Hast du ne Idee oder was würde dir, wie würdet ihr spielen oder macht mal, zeigt das mal.“ (I1_L5, Z. 206)
Bedenken Hierarchie Lehr-Lern-Situation	<p>„... das ist eben die total, totalitäre Sache, (na Methode), ein Lehrer steht halt vorne und sagt, was gemacht wird. Und fragt zwar, wie war das, wie war jenes, aber ist eigentlich immer nicht das [...] kameradschaftliche oder sagen wir mal, wo das einfach mal auf einer Ebene ist [...]“ (I2_L5, Z. 268, EM_30:33)</p> <p>„L9: Also man kann auf diese Weise (dem frontalen Unterrichten, Anm. DP), mit dieser Methode auf jeden Fall leichter (L9: man kann auch so straffer Arbeiten, mmh) leichter sein Pro-</p>

²⁷ Ich orientiere mich in der Terminologie hier an Wallbaum (2000, S. 228). Mit Vorsicht kann hier unter ästhetischer Qualität „Attraktivität“ oder „Gelungenheit“ verstanden werden.

²⁸ In Klammern stehen hinter den Zitaten Verweise auf die jeweiligen Interviews. Die Benennung orientiert sich nach dem Schema „Erstes oder zweites Interview_anonymisierte beteiligte Lehrer, Zeile in diesem Interview, [DVD-Bezeichnung_Zeit]“.

	gramm durchziehen, will ich mal sagen“ (I2_L8L9, Z. 442)
Bedenken Disziplin	„Aber da müssen sie wirklich ne richtig gute Klasse haben, wo das funktioniert. Sonst müssen sie ständig eigentlich jemanden ermahnen, dass der, ich weiß nicht wie das, also zumindest immer mal sagen, also jetzt ist hier Ruhe und jetzt geht hier das“ (I1_L5, Z. 204)
Bedenken Niveau	„und dann ist auch noch das Niveau das Problem, wobei man das vielleicht gar nicht so sagen kann. Man müsste [...] da nochmal ganz anders denken, als, als man im Hauptfachunterricht denkt“ (I1_L5, Z. 208)

Tab. 1: Subcodes zum Kern-Thema „Symmetrische Lehrer-Schüler-Kommunikation“ inklusive Beispielskodierungen

Knapp lässt sich zusammenfassen: Positive Berichte sind eher allgemeiner Natur in Paraphrasierung des Leitfadens. Im Gegensatz dazu sind Bedenken umsichtiger formuliert: Es wird auf traditionell gewachsene Lehr-Lern-Hierarchie („ein Lehrer steht halt vorne“), auf Vorzüge eines hierarchischen Unterrichts („auf jeden Fall leichter ... sein Programm durchziehen“), auf notwendige Bedingungen („ne richtig gute Klasse haben“) und auf das Instrumentalniveau verwiesen. Insgesamt zeigen die zugeordneten Kodierungen trotz der positiven Annahme des Themas eine deutliche Ausprägung bei den Bedenken gegenüber dem regelmäßigen Etablieren von Situationen symmetrischer L-S-Kommunikation im Streicherklassenunterricht. Knapp lässt sich als Hypothese folgern:

Die symmetrische Kommunikation im Streicherklassenunterricht scheint insbesondere durch die traditionell gewachsene Hierarchie der Lehr-Lern-Situation behindert zu sein.

Ergebnisse und Ausblick

Insgesamt konnten für sämtliche Kern-Themen die folgenden empirisch begründeten Thesen zum untersuchten Streicherklassenunterricht formuliert werden:

Aspekt der symmetrischen Lehrer-Schüler-Kommunikation.	Die symmetrische Kommunikation im Streicherklassenunterricht scheint insbesondere durch die traditionell gewachsene Hierarchie der Lehr-Lern-Situation behindert zu sein.
Bewertung der ästhetischen Qualität der Produkte.	(1) Die Erfahrung der Streicherklassenlehrkräfte mit produktionsorientierter Schülerpartizipation hält sich in Grenzen.

	<p>(2) Die Bereitschaft zum ästhetischen Streit über die Gelungenheit von Produkten scheint bei den Schülern vorhanden zu sein.</p> <p>(3) Aufgrund normativer Vorstellungen über ästhetische Qualität wird wenig auf die Vorschläge der Schüler eingegangen.</p> <p>(4) Die geringe Beschäftigung mit den Schülervorschlägen zur Bewertung ästhetischer Qualität wird meist mit dem Verweis auf Zeitdruck begründet.</p>
Unterrichtsstile im Streicherklassenunterricht.	Der betrachtete Streicherklassenunterricht ist durchgehend von frontalem Unterrichtsstil mit geleiteten Unterrichtsgesprächen und aktiven Musizierphasen geprägt.
Ziel der Etablierung des Instrumentalspiels.	Das Ziel der Etablierung des Instrumentalspiels tritt für die Streicherklassenlehrer hinter Aspekte wie die Klassenführung und das positive Erleben der Schüler zurück.
Rolle der Instrumentaltechnik im Unterricht.	Die Streicherklassenlehrer weisen der Instrumentaltechnik eine übergeordnete Rolle zu. Dies trifft insbesondere bei Beurteilungen von Unterrichtsmitschnitten zu.
Streicherklassenlehrer als Künstler und Pädagoge.	Streicherklassenlehrer sehen sich in ihrer Arbeit mit den Kindern ‚eher als Pädagogen denn als Künstler‘. Eine Reflektion kombinierter Sichtweisen konnte nicht nachgewiesen werden.

Tab. 2: Empirisch begründete Thesen zum Streicherklassenunterricht in Westsachsen

Für die drei Themenfelder kann als Forschungsergebnis zusammengefasst werden:

- I. Auch wenn von Seiten der Schülerinnen und Schüler die Bereitschaft zum Argumentieren über die ästhetische Qualität ihrer Produkte vorzuliegen scheint, verhindert die Verankerung der Lehrenden im Modell eines Frontalunterrichts und deren normative Vorstellungen über ästhetische Qualitäten das Zustandekommen ästhetischen Streits.
- II. Auch wenn die Lehrenden mit dem Streicherklassenunterricht nicht primär das Instrumentalspiel etablieren wollen, weisen sie der Instrumentaltechnik übergeordneten Raum in ihren Unterricht zu.

- III. Parallelen zwischen der Tätigkeit als Künstler und als Pädagoge konnten in den Sichtweisen der Lehrenden nicht nachgewiesen werden.

Damit können in Anschluss an die zentrale Forschungsfrage (1) die Verankerung der Lehrenden im Modell des Frontalunterrichts, (2) deren normativen Vorstellungen über ästhetische Qualitäten, (3) deren Priorisierung von instrumentaltechnischen Aspekten und (4) deren strikte Trennung der Tätigkeitsbereiche von Künstlern und Pädagogen als Erklärung für Verhinderungen von Prozess-Produkt-Didaktik in Streicherklassenunterricht in Westsachsen verstanden werden.

Darüber hinaus ergibt sich, dass trotz der Gemeinsamkeiten in beiden Theoriesprachen, musikpädagogische Praxisfelder diese Überschneidungen kaum wiedergeben. Geht man davon aus, dass ein Einfluss von Theorien auf die Praxis nicht ganz zu vernachlässigen ist (vgl. Lehmann-Wermser & Niessen, 2004), gibt dies Anlass zur These, dass die Lehrenden von Streicherklassen beim Wechsel von ihrer ursprünglichen Tätigkeit – im vorliegenden Fall waren deren Ausgangspunkte die Instrumentalpädagogik – dort dominierende, durchaus an Prozess-Produkt-Didaktik (oder vergleichbaren Gedanken aus der Instrumentalpädagogik) orientierte Unterrichtsmethoden nur schwer übertragen können.

Auch wenn anschließende Überlegungen an dieser Stelle aus Platzgründen nicht dargelegt werden können, bleibt festzuhalten, dass (1) das Verfahren des problemzentrierten Interviews, ergänzt um eine Variante der videogestützten Gedankenrekonstruktion und (2) der Vergleich instrumental- und schulmusikpädagogischer wissenschaftlicher und professioneller Veröffentlichungen als vielversprechende Ausgangspunkte zur empirisch begründeten Beschreibung und Erklärung von Problemfeldern in Kooperationspraxen zwischen Instrumental- und Schulmusikpädagogik betrachtet werden können.

Literatur

- Arendt, G. (2009). *Instrumentalunterricht für alle?: Zur langfristigen Relevanz des Klassenmusizierens und der Notwendigkeit einer Reform des Musikunterrichts*. Augsburg: Wißner-Verlag.
- Bähr, J. (2001). *Zur Entwicklung musikalischer Fähigkeiten von Zehn- bis Zwölfjährigen: Evaluation eines Modellversuchs zur Kooperation von Schule und Musikschule*. Göttingen: Cuvillier Verlag.
- Beckers, E. & Beckers, R. (2008). *Faszination Musikinstrument – Musikmachen motiviert: Bericht über die zweijährige Evaluationsforschung zum Bochumer Projekt „Jedem Kind ein Instrument“*. Berlin: Lit.
- Blumer, H. (1954). What is wrong with social theory? *American Sociological Review*, 19(1), 3–10.
- Boch, B. & Boch, P. (2008). *Streicher sind klasse. Schule für Streicherklassen und Gruppenunterricht, Lehrerband*. Mainz: Schott.

- Bradler, K. (2011). Paul Rolland: Über das europäisierte Erbe eines herausragenden Violinpädagogen. *ESTA-Nachrichten*, 65, 12–18.
- Braun, K., Kummer, H. & Seiling, U. (2008). *Vier beginnt, Didaktik und Methodik des Streicherklassenunterrichtes in der Grundschule*. Mainz: Schott.
- Buber, R. (2009). Denke-Laut-Protokolle. In R. Buber & H. H. Holzmüller (Hrsg.), *Qualitative Marktforschung* (S. 555–568). Wiesbaden: Gabler | GWV Fachverlage.
- Drebenstedt, S. (2010). *Streicher Kleeblatt: Umfangreiches Schulwerk für den Streicherklassenunterricht; für 2 Jahre*. Manching: Holzschuh.
- Fuchs, M. (1998). Musizieren im Klassenverband – der neue Königsweg der Musikpädagogik? *Musik & Unterricht*, 49, 4–9.
- Gies, S. (2013). Zum Verhältnis zwischen Musikschule und allgemeinbildender Schule. *Diskussion Musikpädagogik*, 60, 18–19.
- Greuel, T., Kranefeld, U. & Szczepaniak, E. (2012). *Jedem Kind (s)ein Instrument*. Aachen: Shaker Verlag.
- Grimmer, F. & Lessing, W. (Hrsg.) (2008). *Künstler als Pädagogen: Grundlagen und Bedingungen einer verantwortungsvollen Instrumentaldidaktik*. (=üben & musizieren. texte zur instrumentalpädagogik). Mainz: Schott.
- Gruhn, W. (1998). *Der Musikverstand. Neurobiologische Grundlagen des musikalischen Denkens, Hörens und Lernens*. Hildesheim, Zürich & New York: Olms Verlag.
- Heinritz, C. (2012). *Jedem Kind sein Instrument: das musikpädagogische Pionierprojekt an der Waldorfschule Dortmund*. Wiesbaden: Springer VS.
- Herold, A. (2007). „Musik hat für mich mit Gefühl zu tun, sonst ist es Technik“. *Üben & Musizieren*, 1, 13–18.
- Jäger, A. (2012). *Musikschulen in Kooperation mit allgemeinbildenden Schulen*. Augsburg: Wißner Verlag.
- Jank, W. (2005). *Musikdidaktik*. Berlin: Cornelsen.
- JeKI-Forschungsprogramm (2014). *Publikationen*. <http://www.jeki-forschungsprogramm.de/publikationen/> [04.05.2014].
- Johnson, S. & Rolland, P. (1985). *Young strings in action, Teacher's book, Volume 1*. New York: Boosey & Hawkes.
- Kraemer, R.-D. (2007). *Musikpädagogik: eine Einführung in das Studium* (=Forum Musikpädagogik, 55). Augsburg: Wißner.
- Lehmann-Wermser, A. & Niessen, A. (2004). Die Gegenüberstellung von Theorie und Praxis als irreführende Perspektive in der (Musik-)Pädagogik. In H. J. Kaiser (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschung in Deutschland* (S. 131–162). Essen: Verlag Die Blaue Eule.
- Lessing, W. (2005). Anna – ein Einzelfall!? *Üben & Musizieren*, 2, 6–12.
- Lessing, W. (2007). Was ist Technik? *Üben & Musizieren*, 1, 8–12.
- Lessing, W. (2008). Musizieren als Interaktion: Die Lehrer-Schüler-Beziehung als Spannungsfeld zwischen ästhetischer Erfahrung und alltäglicher Lebenswelt. In F. Grimmer & W. Lessing (Hrsg.), *Künstler als Pädagogen. Grundlagen und Bedingungen einer verantwortungsvollen Instrumentaldidaktik* (Texte zur Instrumentalpädagogik, S. 65–89). Mainz: Schott.
- Mahlert, U. (2012). Meisterlehre. *Üben & Musizieren*, 3, 1.
- Mantel, G. (2000). *Querverbindungen*. (Keine Angabe). Mainz: Schott.

- Mantel, G. (2008). Kunst und Pädagogik – ein Widerspruch?: Auf der Suche nach künstlerischen Kriterien. In F. Grimmer & W. Lessing (Hrsg.), *Künstler als Pädagogen. Grundlagen und Bedingungen einer verantwortungsvollen Instrumentalpädagogik* (=üben & musizieren. texte zur instrumentalpädagogik) (S. 25–38). Mainz: Schott.
- Mayring, P. (2000). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Meyer-Clemens, A.-M. (2006). *Kooperation zwischen allgemein bildender Schule und Musikschule*. Marburg: Tectum Verlag.
- Moritz, C. (2007). Dialogische Prozesse in der Instrumentalpädagogik. Vorstellung eines Forschungsprojekts. In N. Schläbitz (Hrsg.), *Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik* (=Musikpädagogische Forschung, 28) (S. 255–286). Essen: Verlag Die Blaue Eule.
- Musikschulen, V. d. (2005). *Arbeitshilfen und Materialsammlung zur Kooperation von Musikschule und Ganztagschule*. Bonn: VdM Verlag.
- Ott, T. (2005). Artikel zu „Musikdidaktik“. In S. Helms, R. Schneider & R. Weber (Hrsg.), *Lexikon der Musikpädagogik* (S. 162–164). Kassel: Gustav Bosse Verlag.
- Richter, C. (2012). Meister-Unterricht. *Üben & Musizieren*, 3, 6–11.
- Riese, A. (2006). *Frisch gestrichen: Klassenmusizieren mit Streichinstrumenten*. Heinrichshafen: Wilhelmshaven.
- Rolland, P. (1986/2000). *The teaching of action in string playing*. Illinois: Illinois String Research Associates. (Originalarbeit erschienen 1986).
- Rolle, C. (2005). Klassenmusizieren als ästhetische Praxis. In H.-U. Schäfer-Lembeck (Hrsg.), *Klassenmusizieren als Musikunterricht!? Theoretische Dimensionen unterrichtlicher Praxen* (S. 60–70). München: Allitera Verlag.
- Rolle, C. & Wallbaum, C. (2011). Ästhetischer Streit im Musikunterricht. In J. Kirschenmann, C. Richter & K. H. Spinner (Hrsg.), *Reden über Kunst* (S. 509–537). München: kopaed.
- Rundfeldt, K. (2006). *Klassenmusizieren, Streicherklassen-Grundschule, Lehrerheft/Partitur*. Frankfurt a. M.: C.F. Peters.
- Schewik-Drescher, W. (2007). *Instrumentalunterricht in der Kooperation von Musikschule und Schulmusik: Aspekte einer problematischen Partnerschaft*. Essen: Verlag Die Blaue Eule.
- Strübing, J. (2008). *Grounded Theory*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Vogt, J. (2003). Über die Zukunft der Musikpädagogik als praktische Wissenschaft. Zur Emeritierung von Hermann J. Kaiser. *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik*. <http://home.arcor.de/zfkm/vogt6.pdf> [04.05.2014].
- Vogt, J. (2004). (K)eine Kritik des Klassenmusikanten. Zum Stellenwert Instrumentalen Musizierens in der Allgemeinbildenden Schule: *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*. <http://home.arcor.de/zf/zfkm/vogt7.pdf> [02.05.2014].
- Vogt, J. (2012). Musikalische Bildung – ein lexikalischer Versuch: *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik*. <http://www.zfkm.org/12-vogt.pdf> [04.05.2014].
- Wallbaum, C. (2000). *Produktionsdidaktik im Musikunterricht*. Kassel: Gustav Bosse.
- Wallbaum, C. (2005). Klassenmusizieren als einzige musikalische Praxis im Zentrum von Musikunterricht? In H.-U. Schäfer-Lembeck (Hrsg.), *Klassenmusizieren als Musikunterricht!? Theoretische Dimensionen unterrichtlicher Praxen* (S. 71–94). München: Allitera Verlag.

- Wallbaum, C. (2008). Ästhetische Freiheit in der Schule lehren und prüfen. Über Verhinderungs- und Ermöglichungsräume. In H.-U. Schäfer-Lembeck (Hrsg.), *Leistung im Musikunterricht. Beiträge der Münchner Tagung 2008* (S. 101–111). München: Buch&media.
- Wallbaum, C. (2010). *Perspektiven der Musikdidaktik: drei Schulstunden im Licht der Theorien*. (=Schriften der Hochschule für Musik und Theater „Felix Mendelssohn Bartholdy“ Leipzig, Bd. 3). Hildesheim [u.a.]: Olms.
- Witzel, A. (2000). The Problem-Centered Interview. *Forum: Qualitative Social Research*, 1 (1), Art. 22. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132> [04.05.2014].
- Witzel, A. & Reiter, H. (2012). *The problem-centred interview: principles and practice*. Los Angeles [u.a.]: Sage.

Daniel Prantl
 Virchowstr. 20
 D-04157 Leipzig
 daniel.prantl@hmt-leipzig.de